
Sens de l'expérience scolaire dans l'apprentissage des cadres juridiques de la formation professionnelle : l'exemple de la filière éducateur spécialisé

Meaning of school experience in learning of law in professional training: the example of special education's formation

Cédric Laheyne



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/3167>

DOI : 10.4000/ree.3167

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Cédric Laheyne, « Sens de l'expérience scolaire dans l'apprentissage des cadres juridiques de la formation professionnelle : l'exemple de la filière éducateur spécialisé », *Recherches en éducation* [En ligne], 43 | 2021, mis en ligne le 01 janvier 2021, consulté le 21 janvier 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/3167> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.3167>



Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Sens de l'expérience scolaire dans l'apprentissage des cadres juridiques de la formation professionnelle : l'exemple de la filière éducateur spécialisé

Cédric Laheyne

Docteur en sciences de l'éducation, Centre interdisciplinaire de recherche Culture Éducation Formation Travail - Éducation et scolarisation (CIRCEFT - ESCOL), Université Paris 8 et Centre universitaire de recherches sur l'action publique et le politique - Épistémologie et sciences sociales (CURAPP - ESS), Université de Picardie Jules Verne, Amiens

Résumé

À partir d'une enquête par entretiens biographiques visant à identifier les différents mobiles de l'apprentissage des cadres juridiques en formation d'éducateur spécialisé, cet article se propose, d'une part, de montrer ce que le rapport au savoir juridique doit à la socialisation scolaire et comment cette dernière en lien avec la série du baccalauréat joue de manière distinctive à l'avantage des élèves déjà initiés au droit. D'autre part, il tentera d'éclairer ce que le rapport au savoir doit aux diverses socialisations constitutives de l'expérience du monde social, démarche particulièrement féconde pour comprendre les ressorts de l'investissement d'une discipline spécifique, au faible volume horaire, dans le cursus considéré.

Mots-clés : droit (enseignement/éducation/rapport à), professions éducatives et socio-éducatives

Abstract

Meaning of school experience in learning of law in professional training: the example of special education's formation

Based on a study made by biographical interviews to identify different kinds of learning about right knowledges in special education work's formation, this paper proposes to show the link between relation to knowledge and school socialisation and how, through the streams baccalaureate, there is a advantage from initiated student into law studies. Then it brings to light the importance of social experience. This approach is particularly required to understand the motive for investment in specific subject, which has with few course hours.

Keywords: law (teaching/education/relationship), educational and socio-educational professions

1. Contexte

En France, la profession d'éducateur spécialisé, par son histoire et ses champs d'intervention, prend racine dans le champ du travail social. La formation qui y mène est accessible par concours : l'admission comprend d'une épreuve écrite (composée d'un sujet de dissertation ou d'un commentaire de texte) et d'un entretien de sélection. Le concours s'avère plutôt sélectif, avec une moyenne de sélection d'un candidat sur trois (DREES, 2016).

En 2016, en termes de niveau d'étude d'accès à la formation, la filière du baccalauréat (65,6 %) est surreprésentée, suivie de la licence (9,5 %). La série du baccalauréat ES¹ pour les nouveaux inscrits est la plus représentée (25,2 %), suivie de la filière L (19,5 %) et des séries technologiques (STG, STMG, 12 % ; ST2S, 14,8 %) (DREES, 2016). La composition des effectifs en formation se caractérise par une large proportion de jeunes étudiants (71 % sont dans la tranche d'âge 18-25 ans)² et une forte féminisation avec 3312 entrées en formation sur 4316 (76,73% au total). L'origine sociale des nouveaux inscrits souligne la forte présence de la catégorie « employés » (père : 29,8 % ; mère : 45,5 %) et dans une moindre mesure des « professions intellectuelles supérieures » (père : 24,4 % ; mère : 16,3 %) (DREES, 2016).

La formation se déroule en trois ans en alternant périodes de formation théorique et de pratique en stage. Le curriculum se structure autour de l'articulation de quatre domaines de compétence, formant 180 ECTS (European Credits Transfer System), pour une amplitude de 1450 heures de formation théorique et 2100 heures de stage pratique.

2. Place et usage des cadres juridiques dans la profession d'éducateur spécialisé

De nombreux travaux en sociologie et en sciences de l'éducation ont contribué à montrer la place du droit dans la formation des travailleurs sociaux (Hennion-Moreau, 2006 ; Perrier, 2006) et dans la profession par une juridicisation accrue des relations avec les usagers (Ravon & Ion, 2012 ; Schmidt-Keroas, 1998, sur le droit pénal ; Bajeux, 2009, particulièrement sur la question de la reconnaissance législative du partage d'informations). Les appréhensions, les réticences ou les difficultés de compréhension dans l'apprentissage de cette discipline ont fait l'objet de travaux, y compris pour saisir ce qui est à l'origine de l'intérêt ou non manifesté par les étudiants pour le droit : on citera notamment Haudiquet (2006) sur les assistants de service social et Dos-tie (2015) sur les éducateurs spécialisés.

Dans sa rencontre avec des personnes dont il traduit les difficultés en fonction de la nature du risque social auxquelles elles sont confrontées, l'éducateur a parmi ses fonctions une capacité à qualifier juridiquement la situation pour tenter d'y apporter une solution : aide sociale, reconnaissance de handicap, assistance éducative, régularisation administrative, etc. Dans le champ du handicap, ses fonctions sont notamment d'assurer l'orientation en fonction de la nature du handicap, connaître la procédure visant l'obtention d'aides financières versées pour compenser les dépenses liées à la perte d'autonomie ou encore les dispositifs permettant la scolarisation en milieu ordinaire des enfants en situation de handicap. Le champ de la protection de l'enfance prévoit de connaître les types de mesure d'assistance éducative, les différents types d'accueil possibles et lieux de placements. Enfin, pour ne retenir que les champs emblématiques de la profession, dans celui de l'insertion, les dispositifs d'urgence, de l'aide aux publics vulnérables et de l'accès au droit commun, font l'objet d'une appropriation importante de la part du professionnel. La diversité de ses actions amène enfin l'éducateur à traduire le droit à travers la

¹ Les séries scientifique (S), littéraire (L) et économique et sociale (ES) forment les filières « classiques » de l'enseignement secondaire. Les séries « Sciences et Technologies de la Gestion » (STG), devenues à la rentrée 2012 « Sciences et Technologies du management et de la Gestion » (STMG), et Sciences et techniques sanitaires et sociales (ST2S), représentent les filières « technologiques ».

² 9 % ont moins de 20 ans ; 37,7 % ont entre 20 et 22 ans ; 24,3 % entre 23 et 25 ans.

réalisation d'écrits professionnels transmis à sa hiérarchie ou d'envoi de demandes d'aide aux instances décisionnaires, la lecture de jugements et de notifications émises par des instances.

3. De la socialisation juridique au sens de l'expérience scolaire

Outre les conséquences de cette juridicisation du travail social et de la formation professionnelle inhérente, plusieurs auteurs insistent sur les effets de la socialisation différenciée des individus et plus largement d'une culture spécifique (nationale, familiale, sociale), dans la connaissance de la légalité (Kourilsky Augeven et al., 1997). Pour autant, si la socialisation primaire et secondaire joue un rôle prépondérant dans l'acquisition de cadres juridiques en formation professionnelle, d'autres processus peuvent être envisagés.

Notre recherche, menée à partir d'un ensemble de données recueillies dans un contexte professionnel où nous occupons les fonctions de formateur, s'attache au sens que les étudiants en formation accordent au savoir juridique en dégagant les dimensions de l'expérience scolaire (Rochex, 1995) élaborées par chaque sujet en fonction de son histoire, et ainsi identifier chez les étudiants les façons de faire et de penser les plus propices ou les plus néfastes à l'apprentissage des cadres juridiques.

Cette étude soulève la question générale de la motivation à apprendre dans une discipline pouvant apparaître comme marginale dans le cursus (le volume horaire du domaine de compétence – 250h – représente 17 % de la formation théorique). Aussi, elle invite à envisager à moyen terme les possibles modifications curriculaires de cet apprentissage à l'heure des transformations de l'enseignement supérieur et de l'introduction de la formation professionnelle en travail social dans l'espace universitaire. L'actuelle réforme qui requalifie le diplôme professionnel en niveau 6 doit permettre une évolution de carrière et un niveau de responsabilité professionnelle accrus.

En nous inscrivant dans le paradigme compréhensif, et en privilégiant une méthode qualitative, notre recherche vise à montrer comment l'intérêt d'apprendre le savoir juridique se construit à partir de logiques hétérogènes qui connaissent une différenciation en fonction du parcours scolaire (notamment selon la filière du baccalauréat et les options choisies dans le secondaire) fonctionnant comme socialisation anticipatrice des contenus juridiques de la formation.

Nous faisons l'hypothèse qu'au-delà des déterminants objectifs de la trajectoire sociale (origine sociale, trajectoire scolaire, diplôme obtenu, etc.), l'engagement des étudiants au regard de l'apprentissage des cadres juridiques relèverait d'un type de rapport au savoir construit par une somme d'expériences sociales issues de la socialisation secondaire et par là, nous tenterons de rendre compte de la complexité du processus mobilisé dans l'expérience scolaire.

4. Méthodologie

Pour vérifier cette hypothèse, nous avons réalisé une étude qualitative de trois promotions d'étudiants suivies à une année d'intervalle jusqu'à l'obtention du diplôme³. Les données ont été

³ Précisons que, d'une part, la présente recherche s'inscrivait dans un contexte de réforme des référentiels de formation en travail social et, d'autre part, émanait d'une réflexion institutionnelle à la suite de la baisse des résultats aux épreuves de droit. Nous nous sommes donc présentés à l'ensemble de la promotion en tant que chercheur actuellement en thèse souhaitant produire une connaissance sur l'apprentissage des cadres juridiques en formation et dans un objectif de développement de pratiques pédagogiques propices au droit. On rappellera à ce titre la présence de biais potentiels liée à cette démarche. D'une part, l'adhésion et l'investissement des enquêtés ont pu être influencés par le fait que l'étude se déroulait dans un lieu où nous occupons les fonctions de formateur encadrant les certifications de leur formation et étions possiblement évaluateur de leurs travaux dans cette discipline. D'autre part, on considérera un autre biais possible, connue sous le nom d'« effet Hawthorne », qui génère une implication liée à l'intérêt du chercheur pour l'expérience des enquêtés, mais par lequel leur comportement peut s'en trouver modifié parce qu'ils se savent l'objet d'une expérimentation.

collectées de septembre 2017 à janvier 2019, au sein d'un même établissement d'Ile-de-France⁴, en direction des étudiants des promotions de la première à la dernière année de formation, avant le traitement des sélections par Parcoursup mis en place pour la rentrée 2019, lequel pourrait modifier les conditions de recrutement et possiblement la composition des étudiants en formation.

4.1. Le choix des outils d'enquête

Quatre types d'instruments et d'espaces ont été investis et sont présentés chronologiquement.

- 1) Les documents constituant le dossier administratif des étudiants (informations personnelles, lettre autobiographique du candidat, parcours scolaire, résultats au concours d'entrée) ont fait l'objet d'un premier recueil.
- 2) Le second recueil porte sur trente-six entretiens biographiques, démarche facilitant l'évocation de la trajectoire et de la vie en formation du sujet. Cet outil constitue un instrument analytique permettant d'accorder une grande importance aux interprétations que les acteurs donnent de leur action, des situations vécues et des événements de leur vie (Dema-zière & Dubar, 2004)⁵. Parce que l'objectif est de rendre compte le plus concrètement possible de la diversité des contextes et des expériences où le droit est préalablement rencontré, les extraits d'entretien, anonymés, ont été choisis dans la mesure où ils soulignaient, d'une part, les représentations du droit de l'étudiant, et d'autre part, les remaniements identitaires produits pour l'étudier. Etant donné la richesse et complexité du matériau verbal, nous avons construit une grille d'analyse de contenu (Bardin, 2013) qui correspondait aux quatre questions de la grille d'entretien et visait à repérer en particulier la définition personnelle du droit et la manière dont est vécu son apprentissage en formation.
- 3) Le troisième recueil est issu d'une observation participante en activités pédagogiques : cours que nous dispensons, travaux collectifs dirigés, études de situations, corrigés collectifs dans le domaine de compétence concerné (DC4)⁶.
- 4) Enfin, l'étude des grilles d'évaluation des travaux réalisés ont permis de repérer les connaissances juridiques acquises et leur mobilisation concrète par l'étudiant en terrain professionnel : devoirs sur table et soutenances orales préparatoires.

Ces outils permettent d'étudier et de mettre en relation trois versants complémentaires potentiellement producteurs d'inégalités scolaires dans l'apprentissage des cadres juridiques : d'une part, les formes de rapport à l'apprendre et plus particulièrement la « relation de sens et de valeur entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir » (Charlot et al.,

⁴ Dans un objectif de distanciation de nos analyses, nous sollicitons en parallèle la participation des acteurs suivants : en interne, formateurs lors de réunion d'équipe portant sur la cohérence pédagogique des domaines de compétences et intervenants professionnels en droit en fin de journée et au cours de réunions pédagogiques laissant place au retour d'expérience de cours auprès des étudiants ; en externe, formateurs participant aux réunions semestrielles inter-centres de formation visant la construction collective de méthodologies et grilles d'évaluation certificatives. Dans ce dernier cas, notre prise de distance passait par la comparaison des modalités pédagogiques de transmission du droit d'autres centres et prenait en compte la mise en œuvre au sein de l'institution enquêtée d'un type de pédagogie particulier, la plus ou moins forte prégnance du cours magistral, de l'individualisation des parcours et de la formation à distance, qui pourraient engendrer des résultats différents. Plusieurs évocations de ce travail de recherche au sein de ces espaces ont permis d'affiner les interprétations des matériaux.

⁵ La première séquence de questions concernait la trajectoire sociale antérieure puis l'entrée en formation et se constituait des items suivants : les raisons d'intégrer la formation, le passage du concours d'entrée, l'intérêt pour les contenus théoriques abordés en cours puis les perspectives après le diplôme. Cette première séquence de l'entretien a été analysée avec l'objectif d'identifier les mobiles de l'entrée en formation et les acteurs supposés importants du fait du rôle qu'ils semblaient jouer dans le récit.

⁶ Les travaux d'Anne Barrère (1997, 2003) sur le travail des élèves nous permettent de retenir principalement quatre dimensions pour exposer les acquis de la phase d'observation : les significations du droit en tant que discipline, le temps passé au travail du droit, les « incertitudes des normes » (les méthodes de travail) et les épreuves de personnalité (les remaniements nécessaires à l'étude du droit).

1992, p. 122) et, d'autre part, des déterminants objectifs comme l'origine sociale, le niveau de diplôme et le choix de la filière de baccalauréat et, enfin, un aspect souvent peu exploré, les interactions travaillant les parcours biographiques.

4.2. Les registres du rapport à l'apprendre

Pour construire notre grille d'entretien, il nous est apparu qu'une première séquence de questions portant sur les conditions de l'entrée en formation pouvait « flécher le parcours » vers les représentations du droit des étudiants. Pour dégager différentes formes de mobiles susceptibles d'expliquer l'engagement du sujet dans l'acte d'apprendre, une deuxième séquence nous a permis d'utiliser les réponses aux quatre questions suivantes : Pour vous, qu'est-ce que le droit ? Selon vous, à quoi sert le droit ? Quelle place occupe-t-il selon vous dans le travail social ? Pour vous, apprendre le droit est-il un plaisir ?

À partir des travaux de Bernard Charlot (1997), et dans le cadre d'une démarche principalement inductive, nous pensons qu'il est utile de distinguer — et d'articuler — deux registres constitutifs du rapport à l'apprendre, identitaire et épistémique, dans le traitement des réponses.

Un rapport épistémique au savoir renvoie à la question « qu'est-ce qu'apprendre ? » et à ce que signifie l'acte d'apprendre le droit pour l'étudiant (exemple : pour l'étudiant, apprendre c'est réfléchir, acquérir du savoir nouveau, s'approprier des théories abstraites, penser d'une autre façon, etc.).

Un rapport identitaire (« pourquoi apprendre ? ») renvoie à l'identité et l'histoire de l'individu : il met en jeu les repères, les attentes face à la vie, à l'avenir, au futur métier, l'image de soi et les relations aux autres (Charlot, 1997, p. 84-85). Ce rapport identitaire peut prendre différentes formes :

- un rapport réflexif : apprendre le droit revient à apprendre pour soi (exemple : pour l'étudiant, apprendre le droit est un plaisir, satisfait une passion, permet de se former ou de mieux se connaître) ;
- un rapport utilitaire : l'acte d'apprendre est fondé sur un abord instrumental des études, il s'agit d'apprendre pour avoir un métier (exemple : apprendre signifie assimiler les savoirs nécessaires pour exercer le métier, permet d'acquérir des connaissances qui serviront plus tard dans la vie de tous les jours ou pour trouver plus facilement du travail, etc.) ;
- un rapport externalisé : il signifie apprendre le droit pour les autres, par obligation (exemple : apprendre le droit signifie s'approprier des choses ennuyeuses, se former de manière contrainte parce que le droit est nécessaire pour apprendre à traiter des situations pour aider les usagers, etc.).

Nous organiserons en quatre catégories les différentes manières dont les étudiants s'approprient le droit en formation professionnelle et ce, en fonction de deux variables :

- le degré de familiarisation avec le droit par l'expérience scolaire (étant donné que de nombreuses différences existent dans le rapport au droit en fonction de la formation initiale) ;
- et la perception du caractère pratique du savoir juridique (celle-ci induisant des expériences subjectives plus ou moins en cohérence avec les attentes normatives).

Le croisement des variables de la familiarisation et de la perception de l'utilité du droit détermine quatre types possibles de mobilisation de l'étudiant : tout d'abord, selon le pôle de l'adéquation envers le droit, on trouve deux types d'étudiants familiarisés à la discipline, le premier qui en perçoit l'utilité dans le travail social (type 1), et le second qui le juge peu utile (type 2). Selon le pôle établissant une distance avec le droit, on trouve l'étudiant qui établit un rapport

favorable à l'égard du droit mais sans formation préalable (type 3) et, enfin, l'étudiant éloigné de tout apprentissage juridique avant l'entrée en formation et rejetant son utilité (type 4).

5. Résultats

5.1. Origine sociale et réussite scolaire

Les résultats concernant ces deux dimensions apparaissent en conformité avec la littérature scientifique qui place l'origine sociale parmi les facteurs de la réussite scolaire. Selon la nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) de l'INSEE, 50 % de notre échantillon est d'origine populaire, 33 % vient d'un milieu intermédiaire, 16 % d'un milieu favorisé. Globalement, les étudiants originaires de milieux favorisés obtiennent des moyennes supérieures à celles des étudiants des milieux populaires.

Il ressort également que les étudiants issus d'un parcours universitaire affichent souvent les meilleurs résultats scolaires au concours puis en formation au cours des évaluations semestrielles ou précédemment par l'acquisition de mentions ou le passage par les filières classiques (L, ES). Les lycéens de filières classiques connaissent une réussite similaire. Ces étudiants se distinguent en majorité par de meilleurs résultats au concours d'entrée, notamment à l'épreuve écrite du commentaire de texte.

Néanmoins, ces différences liées à l'origine sociale et scolaire doivent être nuancées en fonction du niveau scolaire : bien que possédant le niveau du baccalauréat à l'entrée, l'analyse de l'interaction de ces dimensions montre que les étudiants se différencient significativement au concours écrit principalement lorsque le parcours scolaire est moins linéaire et marqué par un redoublement principalement au collège ou un arrêt des études avant l'entrée en formation (eu égard à la complexité de l'épreuve de commentaires de texte demandant une aisance dans la structuration argumentative).

5.2. Sens de l'expérience scolaire et socialisation scolaire différenciée

Concernant le degré de « familiarisation avec le droit », deux types d'étudiants se distinguent selon leur perception du degré de praticité du savoir juridique. Contrairement aux premiers, familiarisés et percevant l'usage concret du droit, les étudiants du second groupe le perçoivent de manière plus abstraite et modèrent leurs efforts selon l'utilité qu'ils perçoivent de la matière.

5.2.1. Première figure d'adéquation avec le droit : l'« initié »

Globalement, les étudiants qui ont un rapport positif au savoir juridique (qu'on appellera « initiés ») se subdivisent en quatre groupes en fonction de la formation initiale offrant une « familiarisation » avec le savoir juridique. Il s'agit des élèves de la filière ES du baccalauréat, de quelques filières technologiques (STT, STG, STMG), de la filière professionnelle SPVL, puis ceux ayant suivi un cursus universitaire en droit.

Ainsi, les élèves qui ont préparé un baccalauréat ES ont eu, au cours de la première et de la terminale, des cours de droit constitutionnel, de la propriété, du travail, puis ont eu le choix entre trois enseignements de spécialité en terminale, notamment « Sciences politiques et sociales », où ils ont pu étudier (à raison de deux heures par semaine en première puis quatre heures en terminale) les systèmes politiques contemporains en France et en Europe. Les épreuves de leur filière montrent la nécessité de mobiliser des connaissances juridiques à partir d'une question générale accompagnée d'un ou deux documents.

Le programme des filières STG puis STMG consacre jusqu'à quatre heures d'économie/droit par semaine et constitue une matière importante dont l'épreuve du baccalauréat vise à évaluer si le candidat est capable de construire une argumentation pertinente, en sachant qualifier juridi-

quement une situation, puis indiquer la ou les solutions juridiques possibles. Les enseignements prévoient des cours similaires aux élèves de la filière ES, majorés d'études de cas, de jugements d'instances, parfois de visites de tribunal.

La filière professionnelle SPVL inclue deux heures d'enseignement par semaine de « matières professionnelles », dont la connaissance des dispositifs du travail social et leur réglementation, et les principes d'intervention professionnelle. Un contrôle de connaissance et une étude de situation (demandant un repérage de cadres juridiques et l'analyse d'une situation pratique) ponctuent cet apprentissage. Le fait que le droit soit « concret »⁷ et « ne nécessitant pas un apprentissage par cœur » culmine avec les élèves des séries technologiques et professionnelles, ce qui semble les distinguer positivement des élèves issus des filières classiques présents en formation.

On trouve également dans ce profil, mais de manière minoritaire sur le terrain de notre enquête, des étudiants issus du système universitaire après une année de licence en droit. Leur réussite est due à une connaissance préalable du droit et une capacité à l'avoir déjà questionné et mobilisé au cours du cursus précédent. Ces étudiants ont une posture rare, souvent appréciée des formateurs, celle de l'intérêt intellectuel. Considérant que le savoir juridique est « concret » et, pour avoir un temps visé les professions du champ de la justice (magistrat, juriste, avocat), ils en tirent des analyses souvent « pointues » et critiquent même la formulation du sujet d'une étude de cas (reprenant une situation rencontrée en terrain professionnel). Les représentations du savoir juridique de ces étudiants coïncident avec une vision rousseauiste du droit (« régisseur et modérateur » selon Rosine, une de nos enquêtées), comme savoir indispensable qu'il faut apprendre car celui-ci « structure le fonctionnement de la société ». Le rapport réflexif au droit est d'autant plus souligné par ces étudiants « initiés » qu'il coïncide avec l'expérience de stage, espace leur permettant de mobiliser le savoir juridique précédemment acquis.

L'ensemble de ces étudiants qui évaluent de manière plus positive les apports juridiques valorisent la formation dans son ensemble. Ils se décrivent plus intéressés et apparaissent les plus mobilisés au cours des exposés et travaux de groupe à réaliser. Ils privilégient la forme scolaire et se caractérisent par un rapport autonome à l'écrit (ils réalisent par exemple régulièrement des fiches de révisions) ainsi que des modalités de l'apprendre qui impliquent une dynamique relationnelle avec autrui (ils évoquent parfois un besoin d'échange avec le formateur pour « poursuivre la réflexion »). Du point de vue des attentes scolaires, l'initié comprend assez bien les « implicites » du travail personnel en formation : il sait que le droit ne s'apprend pas par cœur, même si l'institution organise régulièrement des contrôles de connaissances. Il sait aussi plus facilement manier différentes catégories de droit – civil (notamment de la famille), social (du travail) et pénal – au cours des travaux dirigés, et sera capable de diversifier les ressources juridiques documentaires autour d'une étude de cas. Le rapport positif au savoir juridique augmente ici sensiblement en fonction du niveau de diplôme et de la prégnance de la socialisation juridique anticipatrice, produit du processus de « familiarisation » continue de l'individu avec le savoir juridique. Mais surtout, d'un point de vue subjectif, l'initié est protégé par la cohérence de son expérience scolaire : la mobilisation dans l'apprentissage du droit s'effectue dans la continuité des études antérieures. Il n'a pas comme certains l'expérience du choc scolaire face à des contenus totalement inconnus, même s'il lui arrive de devoir encore rattacher les connaissances juridiques à un cadre institutionnel ou d'en faire un usage de terrain, ce qui suppose néanmoins un peu de travail.

5.2.2. Deuxième figure d'adéquation avec le droit : le « sceptique »

Issus de plusieurs filières, autant classique (L, ES hors option « Sciences politiques et sociales »), technologique (STSS) que professionnelle, et constituant environ un tiers de l'effectif, ces étudiants ont pour point commun d'avoir suivi quelques heures de cours de droit au cours de

⁷ Les termes ou phrases entre guillemets et italiques sont issus des enquêtées.

leur expérience scolaire (généralement un à deux heures hebdomadaires, moins que leurs pré-décesseurs), notamment sur le droit constitutionnel, du travail et de la famille. Il s'agit d'un panel plutôt jeune, généralement entré en formation à la sortie du lycée. Ils déclarent souvent à propos du droit étudié au lycée, à l'instar de Margaux : « *je n'en retire pas grand-chose* ». Affirmant qu'apprendre est une condition pour se former et accéder à une profession, les conceptions qu'ils fondent du savoir juridique s'opèrent sur une dynamique plutôt centrée sur un rapport externalisé au savoir, où le droit est « utile » puisqu'il permet de « comprendre la société ».

Les entretiens menés permettent d'examiner plus en détail l'origine de ces conceptions. Ilan explique avoir évoqué le droit à partir d'échanges, souvent contradictoires, avec des amis : « *un de mes amis me disait « ça va vite te souler, c'est théorique », d'autres que le droit est vraiment intéressant pour avancer.* » Il estime que le droit « *régit la société, il sert de cadre* ». Recentré dans le champ du travail social, le degré d'abstraction de l'apprentissage du droit persiste dans ses propos. Le droit permettrait ainsi de « *protéger l'usager, pour mieux l'accompagner* », « *pour se repérer et savoir agir* », avant de conclure « *j'ai du mal à faire la différence* ».

Figure d'étudiant plutôt discret en cours et « attentiste » quant à la confirmation de l'intérêt d'apprendre le droit en formation, le « sceptique » nous apparaît celui pour qui la question de savoir à quoi sert concrètement la connaissance des cadres juridiques se pose avec le plus d'acuité (et dont dépend sa mobilisation dans ce type d'apprentissage). Son investissement allant croissant selon l'adéquation entre la commande et l'expérience acquise en stage, il apprécie particulièrement les études de cas, le projetant dans le monde professionnel où le savoir juridique demande à être utilisé concrètement.

Margaux explique aussi « *retaper tous les cours pendant plusieurs heures pour imprimer* ». Le « sceptique » vit au cours de sa formation, en tout cas au cours de la première année, cet écart entre mobilisation dans la tâche et faibles résultats aggravé par le fait que, malgré son sérieux en formation, il peine à saisir les moyens de remédier à ses difficultés, d'autant qu'au cours des entretiens individuels le formateur référent de son parcours lui proposera une aide et des conseils l'incitant à... se familiariser avec des revues spécialisées, à écouter l'actualité juridique. Le sceptique conjugue la « bonne volonté » en faveur du savoir juridique et l'écrasement subjectif face à ses difficultés objectives à réaliser un travail. Il fait ainsi l'expérience de l'absurde scolaire : à force de travail, il pense pouvoir retourner ses difficultés à son profit mais constate que « *ça ne rentre pas* » ou difficilement, « *qu'il n'est pas fait pour ça* » mais pense que le décalage finira par disparaître. Les efforts semblent vains (si ce n'est à moyen terme) parce qu'il travaille dans une logique d'accumulation de données disparates, en recopiant longuement ses cours et faisant des recherches supplémentaires, en passant des heures à apprendre une seule heure de cours.

Mais sur le fond, le « sceptique » est protégé des blessures liées à l'évaluation : c'est parce que l'intervenant n'a pas su montrer l'utilité du savoir transmis qu'il ne réussit pas (entretenant dès lors un rapport impliquant autrui dans l'acte d'apprendre) ou parce que le média n'est pas adapté qu'il ne comprend pas, ce qui lui permet de ne pas intérioriser son échec. Le plus intéressant est de constater à quel point ces étudiants ne persistent pas en tant que sceptiques : à mesure qu'ils engrangent de l'expérience (en stage notamment mais également dans la sphère privée, par des expériences personnelles où ils se voient confrontés à un problème juridique), les contenus juridiques leur apparaissent au moins utiles pour légitimer l'intervention professionnelle auprès des publics et ils peuvent devenir un autre type d'élève, le prochain cas de figure que nous développerons.

Tout autre est le rapport au savoir des autres figures qui vivent une « distance avec le droit » à l'entrée en formation. Regroupés autour de cette distance, deux groupes se distinguent : d'une part, les étudiants capables de mobiliser des connaissances juridiques par l'existence d'« épisodes d'autodidaxie » (Cyrot, 2011) et, d'autre part, ceux interrogeant leur légitimité voire les contestant.

5.2.3. Première figure de distance avec le droit : l'« autodidacte »

S'ils constituent une proportion identique à la précédente catégorie, un élément distingue les étudiants formant le groupe des autodidactes : l'existence d'une expérience personnelle préalable sur laquelle ils appuient massivement leurs conceptions et pratiques du droit. Nous avons baptisé cette catégorie d'étudiants à partir d'une revue de la littérature sur le sujet de l'apprentissage autoformatif (par exemple Carré, 1992 ; Tremblay, 2003), et selon le processus d'autodidactie (Tremblay, 2003 ; Bezille-Lesquoy, 2003, 2007 ; Cyrot, 2011). C'est une figure pour laquelle le savoir juridique a été rencontré en dehors des structures et des institutions scolaires et formatives, tels des apprentissages produits de façon volontaire ou non dans le cadre des interactions quotidiennes (Bezille-Lesquoy, 2003).

Les entretiens réalisés permettent de s'intéresser à ces moments informels d'interaction spécifiques où les pratiques autodidactes permettent de découvrir le champ du droit. Le poids des expériences antérieures à la formation où l'étudiant visite des institutions, rencontre des figures d'autorité, découvre des dispositifs d'accès au droit, s'inscrit dans une procédure légale, s'avère prégnant dans l'acquisition de connaissances juridiques. Les étudiants rappellent par exemple qu'ils ont découvert le droit après avoir contracté un pacte civil de solidarité (PACS), apporté un soutien à un ami en instance de divorce, accompagné un parent en difficultés sociales ou entamé une procédure prudhommale. À l'encontre d'une ignorance présumée des savoirs juridiques d'étudiants entrant en formation, l'analyse des entretiens approfondis montre que ces étudiants disposent déjà de connaissances juridiques développées à travers les événements survenus lors de la socialisation secondaire et que le rôle de ces expériences, où ont été constamment en jeu des relations sociales fortes, a contribué à un transfert de savoirs dans la formation de leurs impressions et de leurs capacités cognitives. Ces étudiants affirment pour une large part que le savoir juridique est nécessaire à la pratique professionnelle car il constitue une solution à des problèmes complexes. Ils conçoivent ainsi celui-ci dans un rapport à la fois utilitaire et externalisé, décliné en deux types d'utilisation. Premièrement, ils considèrent que le droit est un moyen permettant de résoudre des litiges quotidiens et de « *protéger les individus contre les abus* », et deuxièmement, qu'il permet de trouver des aides adaptées en cas de difficultés sociales. Ainsi, les propos de ces étudiants font de la protection des personnes et la recherche d'aides sociales l'apport principal du droit. Les connaissances qu'ils privilégient tendent largement vers le droit de la famille, la responsabilité civile, la protection sociale et trouvent assez peu d'intérêt pour le droit public (dont une de ses branches, le droit constitutionnel).

Faisant des connaissances juridiques acquises une utilisation pragmatique, ils peinent néanmoins à définir leur vision du droit, en début d'entretien (Christelle : « *Ah, c'est une question compliquée* », puis « *le droit est compliqué... dur à expliquer. Ce sont des articles, des lois.* »). Aussi, l'autodidacte s'appuie principalement sur ses acquis pour réaliser ses travaux : il accumule des lacunes au nom de la primauté accordée à l'expérience. Il ne se lance généralement pas dans un travail régulier, mais n'est pas dépourvu d'intérêt intellectuel (apprendre demeure pour lui un plaisir). Il trouve de l'intérêt à la réalisation des travaux demandés, à travailler tel exposé sérieusement, à s'investir sur une question juridique précise. Il préférera par exemple au contrôle de connaissances les études de cas et choisira systématiquement le travail lui facilitant la projection dans un univers d'expérience connu.

Surtout, il est protégé subjectivement par ces épisodes vécus avant l'entrée en formation qui consistent à établir une continuité dans la carrière et à se sentir mieux que bien d'autres dans « sa peau » d'étudiant, même s'il s'attend à ce que parfois ce sentiment soit démenti : sa propension à s'extraire du travail de révision l'amène à différer le moment du travail de fond et obtient une certaine satisfaction narcissique à « tordre le bâton » de la logique du travail personnel. C'est dès lors une figure fragile, parce qu'institutionnellement en décalage : si les validations semestrielles affichent de mauvais résultats, il peut changer d'expérience et rejoindre la dernière figure présentée ci-après, celle du « réticent ».

5.2.4. Deuxième figure de distance avec le droit : le « réticent »

Un dernier groupe se dégage des entretiens, formé d'étudiants entretenant une distance critique envers le savoir juridique. Cette figure concerne le type d'étudiants que nous avons le moins rencontré au centre de formation et qui représente quatre cas par rapport à l'ensemble des étudiants interrogés. Pour décrire cette catégorie, nous procéderons d'abord par déclinaison de traits communs puis d'aspects permettant de les distinguer.

Ces étudiants ont généralement vécu des parcours scolaires parsemés d'embûches avec souvent de grandes difficultés à les surmonter. Ils se définissent rarement bons élèves et ont parfois souhaité interrompre précocement leur scolarité. Ces anciens élèves ont aussi fait l'objet de mesures réglementaires pour indiscipline (retenue, devoir supplémentaire, exclusion de cours, conseils de discipline). L'analyse des entretiens souligne des représentations de l'école comme un lieu privatif et de contrainte : « *un lieu où l'on s'ennuie* » (Fabien, filière STMG), « *pas adaptée à ma mentalité* » et rapidement quitté par l'élève « *pour être libéré du carcan de l'école* » (Ian, filière S), un lieu où il y a « *trop de choses qui nous enclavent* » et où il n'y a « *pas de place pour la parole libre* » (Régis, filière ES). Dans le rapport épistémique au savoir, apprendre revient à devoir se conformer à des normes indiscutables (« *obéir à un cycle d'interdits* » selon Fabien). C'est ensuite la conception du droit comme instrument de contrôle et de répression qui est prépondérante dans les propos. L'opinion de Régis est à cet égard éloquente : « *Le droit sert à mettre des limites et à éviter l'anarchie et les dérives de tous. C'est comme un panneau stop* ». Les réponses montrent que les étudiants nourrissent principalement un rapport externalisé au savoir où connaître le droit relève d'obligations professionnelles. Ils considèrent tous que le savoir juridique sous-tend un apprentissage par cœur et qu'il ne peut être questionné (Ian : « *c'est ce qu'il faut savoir et qu'on n'a pas à discuter* »). Ils affirment le travailler peu en dehors des cours, effectuent peu de révisions ou uniquement à l'approche des évaluations semestrielles.

Certaines caractéristiques permettent de les différencier en deux sous-catégories, comme autant de rapports au savoir juridique. Le « ressentiment », qui désigne un sentiment d'hostilité à l'égard de la cause d'une frustration, permet de décrire les étudiants constituant la première catégorie. On observe une posture de soupçon à l'égard de la légitimité d'apprendre le droit en formation, notamment s'il s'agit de droit pénal. Ainsi, selon Régis, « *Les lois sont faites avec discernement mais pas toujours adaptées à la situation de chacun* ». Selon lui, la loi est « *parfois à côté de la plaque* » notamment quand il évoque ce qui lui semble constituer une injustice flagrante : « *Je ne comprends pas que quelqu'un puisse prendre six mois pour avoir vendu du shit, et un autre, pour un viol, un an avec sursis* ». En termes épistémiques, le droit permet selon ce dernier « *d'acquérir un savoir permettant de se prémunir d'attaques et d'évaluer ce qu'on risque* ». Vient ensuite la figure de « l'engagé » pour qui le droit s'apparente à un instrument de domination sociale. Les « engagés » se différencient plus particulièrement des autres étudiants parce qu'ils placent des considérations éthiques au-dessus du droit et estiment que, pour être légitime, le droit doit être subordonné à un impératif de morale. Ce type d'étudiant mobilise par exemple en cours un exemple d'affaire judiciaire concernant des personnalités du monde politique ou économique, ayant connu une large couverture médiatique, montrant l'inaptitude du droit à s'appliquer de manière égale pour tous.

Trois cas ont retenu plus particulièrement notre attention : deux élèves issus de filières secondaires parmi les plus dotés en contenus juridiques et un dernier pour qui la morale supplante le droit mais ne le désigne pas d'emblée inutile. L'intégration du « cas négatif » à l'analyse du matériau d'enquête nous a permis de repérer l'existence d'un critère non objectivé qui a autant de poids que les autres facteurs : le vécu de la violence légitime (Weber, 1959) constituant une expérience négative du droit (contrôle de police, convocation, rappel à la loi). Nous faisons l'hypothèse que pour ce type d'étudiant c'est cette connaissance « sensible » passée qui fournit les ingrédients qui nourrissent ensuite leur rapport au droit en formation. Ainsi Ian raconte-il avoir été « *plaqué cinquante fois par les policiers* » et avoir été conduit « *cent fois au poste de treize à vingt ans* ». Sa connaissance du droit s'avère alimentée par un rapport aux médias par

lequel l'étudiant questionne et qualifie juridiquement les situations qu'il rencontre. Il dit ainsi avoir « *cherché à se renseigner sur les forums* » pour connaître ses droits notamment par l'utilisation d'Internet. Il indique « *Google est mon plus grand ami* ».

En définitive, le réticent peut très bien s'investir dans les autres domaines de formation et émettre une distance critique importante avec le savoir juridique. Même si ces deux sous-catégories ont en commun de reconnaître l'utilité d'apprendre le droit, son apprentissage suscite chez ces étudiants un sentiment d'étrangeté imposant un lourd remaniement identitaire et faisant opposition à leur vision du monde social. Subjectivement, le réticent se vit comme un bon étudiant sauf dans ce domaine de compétence qu'il estime superflu mais sans l'affirmer ou de manière informelle, cherchant ainsi à faire « bonne figure » et « garder la face » (Goffman, 1967) dans l'interaction avec les autres étudiants. Il attend en somme « que ça se passe », sans que les cours et les épreuves, qu'il cherche à valider, ne lui pèsent trop.

6. Conclusion

Le champ de la formation professionnelle offre indéniablement un terrain privilégié pour étudier les mécanismes de la socialisation différenciée par lesquels se dessine le processus de construction du savoir juridique. Ce champ valide toujours, mais en le nuancant, le constat de la conformité des étudiants ayant suivi un parcours universitaire et propose une série de filières de baccalauréat qui trace une frontière nette entre les filières économique et sociale (ES + option Sciences politiques et sociales), technologique (STG, STMG) et professionnelle (SPVL), et les autres filières ne dispensant pas (ou peu) de savoir juridique qu'elles soient classique (L), technologique (ST2S) ou professionnelle (ASPP).

Nos observations révèlent l'importante diversité des formes de l'expérience scolaire et du rapport à l'apprendre qui caractérise la frange des éducateurs spécialisés en formation. Cette hétéronomie existe aussi bien entre les étudiants ayant été précédemment familiarisés au savoir juridique (ES, STG, STMG, parcours universitaires et STSS, bac professionnels) qu'au sein de chacune des quatre populations (en fonction des épisodes d'autodidactie particuliers). Mais initiés, sceptiques, autodidactes et réticents développent des formes de rapport au savoir différentes qui ne doivent pas être systématiquement mises en lien avec les difficultés du parcours scolaire antérieur. Le principal paradoxe résulte du hiatus existant entre l'expérience scolaire antérieure, la socialisation secondaire différenciée et les spécificités du rapport au savoir au sein des quatre groupes. Les initiés se tournent plus souvent vers le savoir juridique pour des raisons identitaires liées à la satisfaction de ce qui leur paraît être une passion, alors que les autodidactes sont plus nombreux à avancer des raisons qui relèvent d'un souhait de rattacher tout travail à une expérience sociale antérieure, gage de sens pour eux.

Pour autant, notre démarche d'analyse recourant à la problématique du rapport au savoir, en articulant processus objectifs et subjectifs, a permis de montrer combien l'apprentissage des cadres juridiques s'enracine dans la construction identitaire de chaque étudiant au cours de la socialisation secondaire. Il s'inscrit notamment dans des structures dynamiques de relations sociales, où l'expérience scolaire, sociale voire personnelle joue un rôle primordial pour s'approprier cette discipline ou pour s'en distancier. Nul doute que l'apprentissage des cadres juridiques devra aussi s'appuyer sur une évolution du monde de l'enseignement professionnel vers davantage de prise en compte de l'expérience des étudiants intégrant la formation dans les filières qui ne leur sont pas *a priori* destinées (notamment issus des séries technologiques et professionnelles à faible degré de familiarisation avec le droit). Ainsi, le processus de construction du savoir juridique en formation gagne à être examiné à partir de l'analyse croisée de l'expérience scolaire antérieure et de la socialisation secondaire. L'idée selon laquelle les étudiants aux fortes capitalisations scolaires, passés par un cursus classique ou universitaire, seraient les plus dotés pour acquérir une culture juridique dans une formation professionnelle est loin de rendre compte de la diversité qui caractérise aujourd'hui les mobiles de l'apprendre des étudiants. Il existe une grande diversité de profils possibles qui apparaît encore plus manifeste

lorsqu'on tient compte de la socialisation secondaire précédant l'entrée en formation d'éducateur spécialisé.

Références

- BAJEUX Marie-Agnès (2009), « Les travailleurs sociaux sur le fil du rasoir autour de la question du secret professionnel et de la gestion des risques », *Journal du droit des jeunes*, n° 284, p. 27-31.
- BARDIN Laurence (2013), *L'analyse de contenu*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Quadrige ».
- BARRERE Anne (1997), *Les lycéens au travail*, Paris, Presses universitaires de France.
- BARRERE Anne (2003), « Que font-ils en classe : de l'interaction au travail », *Le Télémaque*, n° 24(2), p. 65-80.
- BECKER Howard (2002), *Les ficelles du métier*, Paris, La Découverte, coll. « Guides repères ».
- BEZILLE-LESQUOY Hélène (2003), *L'autodidacte*, Paris, L'Harmattan.
- CARRE Philippe (1997), « Trois approches de l'autoformation », dans Philippe Carré, André Moisan & Daniel Poisson (éds.), *L'autoformation : psychopédagogie, ingénierie, sociologie*, Paris, Presses universitaires de France, p. 1-40.
- CHARLOT Bernard (1997), *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.
- CHARLOT Bernard, BAUTIER Elisabeth & ROCHEX Jean-Yves (1992), *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin.
- CYROT Pascal (2011), « Épisodes et sociabilités autodidactiques », *Savoirs*, n° 25, p. 87-103.
- DEMAZIERE Didier & DUBAR Claude (2004), *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*, Québec, Presses de l'Université de Laval (2^e édition).
- DOSTIE Isabelle (2015), *L'Éducateur spécialisé et les lois : comprendre pour mieux intervenir*, FIDES Education.
- DIRECTION DE LA RECHERCHE, DES ÉTUDES, DE L'ÉVALUATION ET DES STATISTIQUES, Enquête 2016 « Professions de santé et du social », onglet « L'enquête annuelle sur les écoles de formation aux professions sociales », formation éducateur spécialisé.
- EWICK Patricia & SILBEY Susan (2004/1), « La construction sociale de la légalité », *Terrains et travaux*, n° 6, p. 112-138.
- GOFFMAN Erving (1967), *Les rites d'interaction*, Paris, Minuit.
- HAUDIQUET Agathe (2005), *La culture juridique des travailleurs sociaux. État des lieux et besoins de formations*, Paris, L'Harmattan, coll. « Le travail du social ».
- HENNION-MOREAU Sylvie (2006/7), « Le droit dans la formation des professionnels du social. Un outil de l'exercice professionnel », *Informations sociales*, n° 135, p. 16-22.
- KOURILSKY-AUGEVEN Chantal (1997), *Socialisation juridique et conscience du droit. Attitudes individuelles, modèles culturels et changement social*, Paris, L.G.D.J., coll. « Droit et Société. Recherches et Travaux ».
- PERRIER Michel (2006), *La construction des légitimités professionnelles dans la formation des travailleurs sociaux*, Paris, L'Harmattan.
- RAVON Bertrand & ION Jacques (2012), *Les travailleurs sociaux*, Paris, La découverte, coll. « Repères ».

ROCHEX Jean-Yves (1995), *Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité*, Paris, Presses universitaires de France.

SCHMIDT-KEROAS Valérie (1998), *Les travailleurs sociaux et le droit pénal*, Montréal, L'Harmattan.

TREMBLAY Nicole (2003), *L'autoformation. Pour apprendre autrement*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.

WEBER Max (1959), *Le savant et le politique*, Paris, Plon.